

*Arató Ferenc – Balogh László – Bodnár Gabriella –
Gyarmathy Éva – Péter-Szarka Szilvia – Vass Vilmos*

Ez is tehetséggondozás!

A cikk a 2013. október 19-én megrendezett a MATEHETSZ és az OFOE által közösen szervezett Ez is tehetséggondozás! Elmélet és módszerek című konferencián megrendezett kerekasztal beszélgetés által inspirált gondolatokat tartalmazza a tehetséggondozás alapvető kérdéseivel kapcsolatban

Első körkérdés

A Köznevelési törvény szerint „...kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség”. Szakemberként hozzá tennének-e valamit ezekhez a mondatokhoz/gondolathoz? Egyetértene-e a definícióval? Elegendőnek találják-e a törvényben felsorolt ismérveket, amennyiben nem, hogyan definiálnák a kiemelten tehetséges tanulót?

Arató Ferenc:

Minden gyermek potenciális tehetségeket rejt magában így alapvetően tehetség-kibontakoztatásról beszélnék inkább. Ebből a szempontból minden egyes gyermek különleges bánásmódot igényel, hiszen a benne egyedileg szunnyadó tehetség(ek) kibontása személyre szabott, egyénre tervezett pedagógiai folyamatot igényel.

Köznevelési szempontból azt vizsgálnám, hogy a köznevelési-közüktatási rendszer mennyiben járul hozzá ahhoz, hogy a potenciális tehetség aktualizálódni tudjon, függetlenül attól, hogy kiemelkedő adottságokkal rendelkezik-e valaki bizonyos területeken vagy sem. Ebből a szempontból talán érdekesebb lenne a tehetséges társadalom koncepcióját a fókuszba helyezni, vagyis azt a megközelítést a közfeladatként elképzelt oktatásnak-nevelésnek, amelyben a kiemelkedő tehetségek és a konstruktív életvitelhez, a társadalmi erőforrásokhoz való hozzáféréshez szükséges tehetségek egyaránt kibontakoznak. Így közelítve egy olyan társadalmi állapothoz, amelyben a kötelező oktatás hatékonyan, eredményesen és méltányosan tud hozzájárulni a humán erőforrásban rejlő tőke kiaknázásához, kamatoztatásához, hozzásegítve ezzel az állampolgárokat saját, egyedi tehetségpotenciáljuk kibontakoztatásához, a társadalmi együttélésben történő konstruktív aktualizálásához, érvényesítéséhez. A tehetséges társadalomra koncentrált megközelítés lehetővé teszi, hogy minden egyes gyermek tehetsége kibontakozzék az átlag feletti adottságokkal rendelkező gyermeké éppúgy, mint az ettől eltérő. A köznevelés-közüktatás rendszere nem koncentrálna csupán a kiemelkedőnek ítélt gyerekek tehetségére, mert az nem vezet minőségi oktatáshoz.

Fontos lenne továbbá azt is megérteni és világossá tenni, hogy a tehetség és szociális helyzet nem egymást kizáró tényezők, ugyanakkor jelenleg a hazai közoktatási-köznevelési rendszerben az iskolai neveléshez-oktatáshoz közelebb álló családi környezetből származó gyerekeknek mégis nagyobb esélyük van arra, hogy tehetségüket kibontakoztassák, mint a szegény, iskolázatlan családból származó gyermekeknek (akik között ugyanolyan arányban találtak a nemzetközi kutatások kiemelkedő tehetségeket). A hazai

képességek szerinti differenciáló gyakorlat ('ability grouping') mögött egyrészt általában szociális diszkrimináció húzódik. Másrészt szintén nemzetközi kutatások százai bizonyították, hogy a képességek szerinti csoportbontásra épülő fejlesztési gyakorlat nem vezet nagyobb eredményességhez a képességeik kibontakoztatásában előrébb járók esetében, továbbá a többiek számára még a hagyományos, de nem differenciáló osztálymunkára épülő gyakorlathoz képest is alacsonyabb teljesítményekhez vezet. Amivel szembe kellene néznünk az a hierarchikus, jutalmazó-büntető, megbélyegző pedagógiai hagyományunk, amelynek a középpontjában nem a tanulás áll, hanem a tanári előadás és (ál)moralizálás.

Péter-Szarka Szilvia:

A tehetség definiálásának szükségét néhány szerző komolyan megkérdőjelezi (*Borland, 2005*), ugyanis a jól működő programok kialakításához nem tartják lényegesnek a 'tehetség' fogalmának pontos meghatározását. Ez az elgondolás figyelemreméltó abból a szempontból, hogy egészen új alapokon képzei el a tehetséggondozás folyamatát, mivel nem meghatározott tanulói jellemzőket keres és fejleszt, hanem a változatos egyéni szükségletek mentén történő differenciálást helyezi előtérbe.

Ugyanakkor azt láthatjuk, hogy a kutatók, elméletalkotók többsége mégis csak dolgozik valamilyen munkadefinícióval, és a különböző tehetségmodellek többsége is igyekszik valamilyen formában megragadni a fogalmat. Erről a sokszínű megközelítésről kiváló áttekintést ad Sternberg és Davidson munkája (2005), mely jó eligazítást nyújt számunkra a lehetséges álláspontokról.

A fent idézett meghatározásból a jelenlegi legújabb és legnépszerűbb definíciók alapján véleményem szerint négy fontos elem hiányzik.

1. A tehetség mint potenciál, lehetőség értelmezése, amely rámutat, hogy az óvodás- és iskoláskorban a kibontakozás folyamata még csak az első lépéseknél tart, melynek kiteljesedéséhez, valódi teljesítmény eléréséhez még nagyon sok tényező együttállása szükséges.
2. Az egyéni utak, egyéni változatosság megengedése, mely szerint egy adott képesség különböző kompetenciákhoz vezethet, ugyanakkor egy adott kiemelkedő kompetencia több úton is elérhető (*Gagné, 2008*).
3. A környezettel való interakció fontossága, mely kiemeli, hogy az egyén és környezete folyamatos, dinamikusan változó kölcsönhatásban van egymással, ezért a fejlesztés és a kibontakozás segítése során nem elég az egyéni jellemzőkre koncentrálni, hanem a 'tehetséges környezet' is ugyanilyen fontos szerepet játszik (*Ziegler, 2005*).
4. A definíció azt sugallja, hogy ha megvannak a szükséges alapképességek és ehhez még társul a feladat iránti elkötelezettség és motiváció, akkor beszélhetünk a tehetség kibontakozásáról. Ugyanakkor nem tartalmazza azt a szintén lehetséges fejlődési irányt, mely szerint a téma iránti érdeklődés és a feladat iránti lelkesedés olyan mértékű bevonódást és gyakorlást eredményezhet, ami komoly képességfejlődést vonhat maga után (*Ericsson, 2009*).

Bár a törvény szövege – köznevelés révén – természetesen a gyermekekre, fiatalokra koncentrál, érdemes megjegyezni, hogy felnőtt-, sőt időskorban is van létjogosultsága a tehetséggondozásról beszélni.

Vass Vilmos:

Mindenekelőtt azt szeretném kiemelni, hogy a definíciók önmagukban nem sok hasznot hoznak. A konceptuálási kérdések legfeljebb egy szűk szakmai, elsősorban neopozitivisták kör számára érdekesek. Ezzel nem azt akarom mondani, hogy nincs szükség

tudományos igényű, releváns, a szakma által legitimált meghatározásra. Ám ennek elsődleges célja a közös értelmezés lehetőségének a megteremtése, egy azonos értelmezési keret kialakítása. Ez egyrészt lehetővé teszi a párbeszédet az egyes aktorok között, másrészt egy szélesebb társadalmi diskurzust is inspirál. Nem meglepő, hogy a fenti területen „terminológiai dzsungel” van, nevezhetjük ezt akár kompetencia-efektusnak. A kompetencia értelmezési keretei (lásd: *Demeter*, 2006) legalább akkora feszültséget okoztak, mint a tehetség-meghatározások. Jól példázza ezt a 2009-ben megjelent *A tehetséggondozás nemzetközi kézikönyve* (*International Handbook of Giftedness*), amelyben David Yun Da egy kitűnő elemzést készített arról a „szükséges feszültségről”, amelyik a tehetség-meghatározásokat és a definiálási törekvéseket jellemzi. Egy olyan háromszöget érdemes elképzelni, amelyben egymásnak „feszülnek” a konstruálási, a dekonstruálási és a rekonstruálási folyamatok. Nota bene ennek egyik „gócpontja” a meghatározások egyoldalúsága, jelesen a tehetség individualisztikus, egyénre fókuszáló megközelítése. Ezt az egyoldalúságot vélem felfedezni a Köznevelési törvény idézett definíciójában, amely a tehetségfejlesztés folyamatát, különös tekintettel a környezeti aspektusokra, negligálja. Nota bene a tehetség társadalmi konstrukció (bővebben lásd: *O’Connor*, 2012).

Gyarmathy Éva:

A homályos fogalmak homályos elképzelésekhez vezetnek. A Köznevelési törvény a „kiemelten tehetséges” kifejezést használja, ami nem egyértelmű, minthogy tisztázatlan, ki emeli ki a tehetséget, milyen ismérvek alapján és miért. Emiatt alapvetően értelmezhetetlen a szöveg.

Bármely megfogalmazás, amely a tehetséget átlag feletti képességekhez köti, kirekesztő a képességek fejlődésében bármilyen szempontból hátrányos helyzetűekkel szemben. Minthogy a tehetség nem a képességekkel egyenlő, hanem a tehetség belső hajtóereje által mozgatott fejlődés, és éppen a fejlődéshez szükséges környezet biztosítása hozza létre, a képességek csupán ennek a folyamatnak a termékei lesznek. A fejlődéshez megfelelő környezet hiányában is megjelenhet a tehetség, de a képességek ezt gyakran nem jelzik.

A tehetség lényege a belső hajtóerő, a motiváció. Így a tehetség félreértelmezése a feladat iránti elkötelezettség felkelhetőségéről szólni. A fejlődésre, teljesítményre irányuló motiváció minden ember természetes belső hajtóereje. A tehetség ezen a téren különlegesen nagy erővel rendelkezik. A környezet nem felkelti, legfeljebb táplálja ezt a belső hajtóerőt, és jó esetben nem akadályozza.

A tehetség meghatározásának alapproblémája abból a szemléletből ered, hogy a tehetséget jellemzőként, létező szerkezetként lehet kezelni. A problémát jelzi, hogy egyáltalán nem egyértelmű, hogy ugyanarról a jelenségről van-e szó a különböző meghatározásokban és vizsgálatokban. Például már a kezdetekben a Lombroso (1864) által leírt fizikailag fogyatékos, ideg- és elmeállapotát tekintve legjobb esetben is labilisnak jellemzett zsenik Termannál (1926) nemcsak kiemelkedő intelligenciával rendelkeznek, de erősek és egészségesek, szociálisan sőt erkölcsileg is rendkívül érettek. A két vizsgálatban nem lehet szó ugyanarról a populációról, vagy igen nagy tévedésekre kellene gyanakodnunk, ha a tehetség fogalma valóban olyan statikus lenne, mint ahogy a szokásos meghatározások és így a köznevelési törvény is leírja.

A tehetség nem meghatározható tulajdonság, hanem az egyén és környezete interakciójában fejlődő sajátos viselkedés és attitűd. Olyan tevékenység, amelyet a feladatok, kihívások mozgatnak. A Köznevelési törvény segíti a tehetséggondozást, amennyiben a tehetséget nem meghatározza, hanem a megjelenéséhez szükséges stimuláló környezet gazdagítása irányába fordítja a figyelmet. Javaslom a tehetségnek a korábbiaktól jelentősen szélesebb értelmezését: „A tehetség a lehetőségek, különleges feladatok, kihívások

által, kiemelkedő színvonalú tevékenységre és ennek következtében kiemelkedő teljesítmény elérésére képes.”

Bodnár Gabriella:

A tehetséggondozás eddigi programjai elsősorban a közoktatásra fókuszáltak, ezért nehéz a magam részéről, aki főként a felsőoktatás tehetséggondozásával, menedzselésével foglalkozom érdemben válaszolni erre a kérdésre. Természetesen ebben, a közoktatásra vonatkozó életkori szakaszban is kiemelten kell foglalkozni a tehetséges fiatalok segítségével, menedzselésével, ugyanakkor a definíció a felsőoktatásban tehetséges fiatalokra is érvényes kell legyen, hangsúlyozottan a kreativitás, kreatív légkör és a motiváció kiemelésével. Nem szabad elfelejteni, hogy a köztudatban a felsőoktatás, már egy értékmérő, egy jelzés arra vonatkozóan, hogy a fiatal nem véletlenül került az intézmény falai közé, kezdi el a tanulmányait. Korábban a felsőoktatási intézmény nem a tömegképzés egyik intézménye volt, hanem a sikeres felvételi megérdemelt eredménye, amely bizonyítéka volt a fiatal képességének, tehetségének. Miután a felsőoktatásban a tömegképzés került előtérbe, már nehezebb volt megfogalmazni, megtalálni, ki az, aki tehetséges, illetve a még tehetségesebb. Természetesen így is van lehetősége a hallgatónak bizonyítani kitarásával, céltudatos, aktív és problémamegoldó gondolkodásával tehetségét.

Balogh László:

Első olvasásra is feltűnt, hogy ebben a meghatározásban van némi logikai keveredés. Alapvetően azt tűzi ki célul a szöveg, hogy a kiemelten tehetséges gyerek fogalmát tisztázza, ugyanakkor belekap a tehetség-fogalom egészének értelmezésébe is, s az előbbi célt nem teljesíti teljességgel. A lényeg: hiányosnak érzem a szöveget, a kiemelten tehetséges gyerek fogalmához én még hozzátartozónak tekintem a magas szintű teljesítményt is, hiszen igazán ez alapján tudjuk korrekt módon megállapítani, hogy ki a kiemelkedő tehetség, önmagukban az adottságok, képességek és bizonyos személyiségjellemzők ezt még nem bizonyítják. Tehát én a következő formában gondolnám helyesebbnek a szöveget: „...kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek, magas fokú kreativitás és erős motiváció birtokában magas szintű teljesítménnyel bizonyítja tehetségét.” Persze, felvetődik a kérdés, hogy szükség van-e ilyen meghatározásra a kiemelten – inkább kiemelkedően! – tehetséges gyerek, tanuló, fiatal fogalmának tisztázásához. Bizonyos praktikus érvek szólnak mellette: amikor ezeket a fiatalokat kiemelten akarjuk anyagiilag és más szempontból is támogatni, akkor valamilyen kapaszkodóra szükségünk van a megtalálásukhoz. Természetesen lehet töprengeni a még pontosabb megfogalmazáson.

Második körkérdés

Beszélhetünk tehetséges tanulóról, újabban azonban egyre többet hallani tehetséges környezetről, illetve tehetséges környezet azonosításáról. Csíkszentmihályi úgy véli, hogy a tehetség valójában társadalmi képződmény. Mennyiben tudnak ezzel egyetérteni? Illetve hogyan definiálnák a „tehetséges környezet”?

Balogh László:

A mindannyiunk által ismert klasszikus komplex tehetségmodellek – elsőként a Mönks-Renzulli modell vagy az itthoni Czeizel-modell is – évtizedekkel ezelőtt megfogalmazták, hogy elengedhetetlen a környezet segítő szerepe a tehetség kibontakoztatásában. Ilyen értelemben nem új a felvetés. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy vizsgálnunk kell újra és újra, hogy melyek a környezetnek azon tényezői, amelyekre támaszkodhatunk a

fejlesztésben, s nyilvánvaló az is, hogy ez a társadalmi környezet változóban van, újabb és újabb kihívásokat jelent a tehetségfejlesztő szakemberek számára is. Tehát foglalkoznunk kell a kérdésfelvetéssel. Azt mindenesetre megjegyzem, hogy a „tehetséges környezet” elnevezést én pongyolának és ködösnek tartom, helyette célszerű a „tehetségbarát” vagy „tehetségsegítő környezet” kifejezést használni. Ennek praktikus szempontból fontos összetevőit kiválóan foglalja össze a kiváló hazai tehetségkutató, Gordon Győri János (2012, 227. o.): „...a tehetségnek elsősorban tehetségbarát térre van szüksége. Megfelelő társadalmi atmoszféra és attitűd, megfelelő szakmai környezet, megfelelő intézményrendszer, illetve konkrét intézmények kialakítása szükséges, hatékonyan és elhivatottan, felelősséggel képezni tudó tehetségnevelők kiképzése és alkalmazása kell hozzá. És még nagyon-nagyon sok minden más: az anyagi források megteremtésétől a megfelelő elismerési rendszerekig, a megfelelő szülői támogatórendszerek kiépítésétől az országos és nemzetközi tehetséghálózatok kialakításáig, szinte számba vehetetlenül sok tényező megléte és megfelelő összjátéka szükséges hozzá.” Van tehát tennivalónk itthon is e tehetségsegítő, támogató környezet hatékonyabbá tételén. Ugyanakkor el kell ismerni, hogy a Csermely Péter professzor által megálmodott és a Bajor Péter projektmenedzser által irányított „Génius Program” és „Tehetséghidak Program” 2009-től jelentős eredményeket ért el ezen a területen is. Természetesen tennivalónk még jócskán van, s a most tervezési szakaszban levő „Talentum Program – 2014–20-ig” sokat segíthet az előrelépésben.

Bodnár Gabriella:

A tehetséges környezet elengedhetetlenül fontos segítője a tehetség kibontakozásának. A felsőoktatás attól tud komplexen gondolkodni és tevékenykedni a tehetséges fiatalok érdekében, ha mint intézmény, támogató, segítő attitűddel viszonyul a tehetséges, vagy tehetségét megmutató, de nem kellően aktív fiatalhoz. Már a Mönks-Renzulli modell is azt próbálta hangsúlyozni, ha nincs egy segítő, mentor, tutor, aki a család tagja, vagy későbbiekben az intézmény, illetve annak egy vállalkozó pedagógusa, oktatója, akkor bizony eltűnhet, vagy sikertelen felnőtt életet élhet meg a tehetséges fiatal!

Gyarmathy Éva:

A tehetség társadalmi képződmény. A „tehetséges környezet” szükséges, de nem elégséges feltétel. Viselkedésével, attitűdjével eltér a tehetség a többségtől, de ez az eltérés csak akkor jelenik meg tehetségként, ha erre a környezet az egyén belső adottságainak, hajtóerőinek megfelelően reagál. A tevékenységbe, a tehetség fejlődésébe történő külső beavatkozásnak igazodnia kell az egyéni hajlamokhoz. A predispozíció legalább három elemével határozza meg a lehetőségeket: (1) az egyéni jellemzők, (2) az egyéni jellemzők fejlődésének legmegfelelőbb környezet, (3) valós környezeti lehetőségek (Gyarmathy, 2013).

Ziegler és munkatársai lényegében ebben a predispozíciós szemléletben dolgozták ki az általuk „actiotope modellnek” nevezett rendszert. A környezet és az egyén dinamikus interakciójára épülően a fókusz a tevékenység, az 'action' és nem a jellemzők, a 'traits' irányába fordul (Ziegler, Vialle és Wimmer, 2013).

Az 'actiotope' lényegében az egyén és a környezet közötti bio-pszicho-szocio interakciós tevékenységek összessége. A minél szélesebb rétegeknek megfelelő tehetséggondozás kidolgozása szempontjából a leglényegesebb az úgynevezett 'sociotope', vagyis a környezeti konfiguráció, amelyről szintén nem jellemzőkben, hanem tevékenységekben, akciókban gondolkodnak a szerzők.

Felismerve, hogy az egyén fejlődése a korábbiakban elképzeltetekhez képest messze nagyobb lehetőségeket rejt, és messze nagyobb mértékben függ attól, mennyire illeszkedik egy adott pillanatban az egyén adott igényeihez, az adott környezet, a tehetség-

gondozás hangsúlyai jelentősen megváltoztak. A kihívás, hogy nem az egyént kell a környezethez igazítani, hanem a környezetet az egyén folyton változó igényeihez, messze meghaladhatja a lehetőségeinket, ha a régi paradigma szerinti rendszerekben gondolkodunk. Ezért ezen a ponton új megoldásokra van szükség.

Vass Vilmos:

A tehetséges környezet jelentőségének megértéséhez az egyik legjobb kiindulópont Csíkszentmihályi Mihály ezirányú munkásságát tanulmányozni, a kreativitással kapcsolatos kutatásaira gondolok elsősorban. Bár számos nagyhatású, magas hivatkozási indexszel rendelkező publikációja nem jelent meg magyar nyelven, ám az öröndetes, hogy az „alapmű” (*Csíkszentmihályi*, 2008) hozzáférhető és tanulmányozható.

A tehetséges környezetet gyakran az iskolával azonosítjuk, amelynek kétségkívül jelentős szerepe van a tehetség-potenciálok kibontakoztatásában. Ám ez némiképpen leegyszerűsítése a tehetséges környezet azonosításának és a tehetséggondozás folyamatában játszott meghatározó szerep elemzésének. Ennek a szimplifikációnak a bizonyítására érdemes Csíkszentmihályi jelzett könyvének a 179. oldalát fellapozni. Itt az alábbiakat olvashatjuk: „Egészen furcsa, hogy az iskolának – még a középiskolának is milyen csekély hatása volt a kreatív emberek életére. gyakran az embernek az az érzése, hogy ha volt egyáltalán bármilyen hatása, az az volt, hogy az iskola falain kívül szerzett érdeklődés és kíváncsiság kioltásával fenyegetett.” Kétségkívül érdemes elgondolkodni e fenti idézeten! Tekintettel arra, hogy a kreatív személyiség – folyamat – környezet „háromszög” egymásra hatását Csíkszentmihályi egy longitudinális, négyéves kutatási program keretében vizsgálja, nem meglepő, hogy munkásságának ars poeticája az, hogy a „kreativitás az élet során kibontakozó folyamatként tanulmányozza. Ennek érdekében a kreativitást, különös tekintettel a korábban említett „háromszögre” vonatkozóan a későbbi tanulmányaiban modellezi (*Csíkszentmihályi*, 1999). Ennek a modellnek a „háromszöge” az egyén, a tartomány ('domain') és a környezet összefüggérendszer. Az idő rövidsége miatt most a tartomány ('domain') problematikájával nem foglalkoznék, ám a környezet azonosítása és jelentőségének felismerése szempontjából érdemes leszögezni, hogy Csíkszentmihályi az „egész életen át tartó kreativitásban” meghatározónak gondolta a kulturális, kontextuális és környezeti hatásokat. Hasonló következtetésre jut a kulturalizmus tekintetében Jerome Bruner (2004) is, akinek nagyhatású munkáját szintén olvashatjuk magyar nyelven. Végül, de nem utolsósorban a környezet egyre erőteljesebb szerepének megértéséhez a tehetséggondozás kérdéskörében (is) rendszerszintű gondolkodás szükségeltetik. Ez vonatkozik a fent említett „háromszögek” megértésére, amelynek egyik legjobb példázatát a tehetséggondozás actiope modellje kapcsán, egy nemrégiben megjelent tudományos igényű munkában találhatjuk meg (*Phillipson, Stoeger és Ziegler*, 2013). Nevezetesen a Szamos szigetén Kr.e. 310.–Kr.e. 230. között élő Aristarchus gondolkodásáról van szó (1800 évvel Kopernikusz előtt!), aki először cáfolta meg a geocentrikus világmépet. Ez a kérdésre adott választ tekintve azt jelenti, hogy nem az egyén van a fejlesztés középpontjában, hanem az egyén interakciói a környezetével. Ez a rendszer Albert Ziegler munkásságában az úgynevezett 'actiope model'. Más szavakkal az egyes tartományok rendszerszintű vizsgálata és újradefiniálása egyértelműen a környezeti aspektusok (lásd: kreatív és innovatív tanulási környezet) hatására működik hatékonyan a tehetséggondozásban. Ez számomra nem más, mint a tehetséggondozás támogató környezete.

Péter-Szarka Szilvia:

A korábban említett Ziegler-modell (2005), illetve egyéb leírások (például: *Csíkszentmihályi*, 2008; *Borland*, 2005; *Freeman*, 2005) alapján nem kérdéses, hogy a tehetség fogalmának értelmezése, a tehetség kibontakozása a környezeti tényezők által meg-

határozott abban az értelemben, hogy az egyén a környezetével való folyamatos interakcióban alakul, fejlődik. Éppen ezért a környezet, a társadalom a szerepe egyértelmű és jelentős. A fő kérdés ezért az, hogy mit értünk megfelelő, 'tehetséges környezet' alatt a nagy egyéni változatosság és különböző egyéni szükségletek mellett.

A Bronfenbrenner (1979) által leírt ökológiai modell környezeti elemei alapján az exo- és makrokörnyezet, azaz a tágabb kulturális és társadalmi közeg támogató jellegére fókuszálva Csíkszentmihályi (2009) tanulmánya jó útmutatást jelent, melyben a szerző olyan kérdések feltevését javasolja, melyek megválaszolásával eldönthetjük, hogy egy adott társadalom mennyire tekinthető általában véve tehetségbarát környezetnek. A kultúra (tartomány) tekintetében a fő kérdések:

- Mennyire könnyű az információhoz való hozzáférés az egyes személyeknek?
- Mennyire van lehetőség az egyéneknek a különböző gondolkodási és cselekvési módok megismerésére?
- Hány intézmény áll rendelkezésre a tanulásra, gyakorlásra a különböző képesség-területeken?
- Mennyire könnyű vagy nehéz egy gyermek számára az, hogy speciális érdeklődésének megfelelő tevékenységet végezzen?

A társadalom (szakértői kör) szempontjából fontos kérdések:

- Mennyire támogatja általában a társadalom az új elgondolásokat?
- Mennyire biztosítanak a gyermekek számára kiválóságot és újdonságot jelentő élményeket, ingereket, iskolán belüli és kívüli, realisztikus helyzetekben?
- Mennyi lehetőség van a szervezetekben, munkahelyeken, egyetemeken, civil szervezetekben arra, hogy tagjaik új elgondolásokat fogalmazzanak meg és érvényesítsenek?

Az egyén szempontjából legfontosabb kérdés pedig az:

- hogy milyen mértékben bátorítják az egyes embereket arra, hogy kíváncsiságuk, felfedezővágyuk, érdeklődésük mentén bevonódjanak különböző tevékenységekbe az életciklus különböző pontjain.

Ziegler és munkatársai (2013) az 'educational capital' fogalmában sűrítik a környezeti jellemzőket, melybe a gazdasági, a kulturális, a szociális, az infrastruktúrális és a didaktikai jellemzőket sorolják.

Összességében a kreatív szervezeti és társadalmi klíma jellemzői (*Péter-Szarka*, megjelenés alatt) megfelelőnek tűnnek ahhoz, hogy az egyéni, speciális szükségleteken és érdeklődésen alapuló tehetségfejlesztés környezeti feltételeit biztosítsuk.

Arató Ferenc:

Nagyon fontos megközelítésnek tartom a környezeti feltételek szerepének vizsgálatát nemcsak a tehetséggondozás, hanem az egész pedagógiai gyakorlat szempontjából. A megvalósuló gyakorlat környezeti fejlesztései, az egész fejlesztés kontextusa döntő információkat szolgáltat arról, hogy a tehetség-kibontakoztatást milyen konkrét gyakorlati feltételek, fejlesztési kontextus, és köznevelési-közüktatási rendszer szintű dinamizmusok segítik elő.

A neveléstudományi diskurzusban az elmúlt tíz évben az inkluzív pedagógiai környezet fogalomköre írta le azokat a feltételeket, amelyeket teljesíteni szükséges ahhoz, hogy minden egyes gyermek potenciális tehetsége aktualizálódjon, így mind az előnyösebb, mind a hátrányos helyzetű tanulók magasabb teljesítményt érjenek el, miközben a jelenleg közöttük megmutakozó teljesítményszakadék leszűkül, vagyis miközben mindkét csoport magasabb teljesítményt ér el tehetségének kibontakoztatásában, aközben a szociális hátrá-

nyokkal küzdők teljesítménye felzárkózik a többiekéhez. A tehetség-kibontakoztatáshoz szükséges környezet leírásait, jó gyakorlatainak leírását széles körben hozzáférhetővé tette az elmúlt négy évtized nemzetközi és hazai neveléstudományi diskurzusa, közöttük számos nemzetközi figyelmet is érdemlő hazai gyakorlattal, modellel. Célszerű lenne az inkluzív pedagógiai környezet diskurzusát és a kreativitás felől közelítő kreatív környezet diskurzusát összevetni mind fogalmi, mind gyakorlati szinten. Erre jó eszköz lenne az elmúlt tíz év során sorvezetőként szolgáló Integrációra felkészítés Pedagógiai Rendszerének szempontjait összevetni a kutatások során kifejlesztett szempont rendszerekkel.

A tehetséges környezet megteremtője maga a pedagógus, s Carl Rogers óta számos kutató és szerző írta le, hogy melyek a tanári feltételei a kreativitásnak, a tehetség kibontakoztatásának. Az alapvetően ön-megvalósító vagy én-aktualizáló tendenciára épülő megközelítés, amelyben a bizalomnak, a források sokszínűségének és széles körben való hozzáférésének, az egyénre szabottnak, valamint az elfogadásnak, az empátiának, a kongruenciának és a pozitív hozzáállásnak meghatározó szerepe van, tudományosan is alátámasztott bizonyítékait halmozta fel annak, hogy hatékonyabb működik, eredményesebb és méltányosabb az öröklött tanítási-tanulási, tehetséggondozási formáknál.

Egy másik megközelítésben a környezeti szempont egyik fontos elemét, a tanulási folyamat struktúrájának szempontját a hazai diskurzus még nem emelte be eléggé az érvrendszerek fókuszába. Ugyanakkor ez a több mint négy évtizedes diskurzus kutatások százait sorakoztatja fel, amelyek bizonyítják a tanulási struktúrák jelentőségét az oktatás-nevelés hatékonyságában, eredményességében, méltányosságában. A hagyományosan öröklött, hierarchikus (tanár-központú) struktúrákhoz képest az ahierarchikus, kooperatív struktúrák eredményesebb, hatékonyabb és méltányosabb tanulási-tanítási gyakorlathoz vezetnek, így a kiemelkedő tehetségű gyermekek éppúgy magasabb teljesítményt érnek el a hagyományos struktúrában teljesítő társaikhoz képest.

Harmadik megközelítésben, a neveléstudományi diskurzusban, különösen a tanárképzési diskurzusban a környezeti feltételek alapvetően attitűdként jelennek meg a kompetencia alapú megközelítésben. Vagyis azok a szempontok, amelyek az inkluzív, vagy kreatív, tehetséggondozó környezetet képezik, megjelennek a tanári szemlélet, megközelítés horizontján, mint a tanulás-tanítási gyakorlatot, a pedagógiai folyamatokat, így a pedagógiai környezetet alakító kompetencia-dimenzió. Érdemes lenne a környezeti feltételek szempontrendszerét összehasonlítani azokkal a kompetencia-modellekkel, amelyek a hazai tanárképzésben megjelentek (például a 8–9 elemű tanári kompetencia-modell), illetve az európai modelleket, mint amilyenek az Európa Tanács Pestalozzi Programjában készültek (például Transzverzális Attitűdök, Képességek, Ismeretek).

Harmadik körkérdés:

Az oktatás-nevelés folyamatán belül hány éves korban és milyen feltételek mellett látják lehetségesnek a diákok pszichológiai tesztekkel való tehetséggazdосítását?

Gyarmathy Éva:

Nem szükségesek a pszichológiai tesztek a tehetség azonosításához. A tehetség, ha fejlődésének megfelelő környezetet, vagyis számára megfelelő kihívást és szabadságot kap a tevékenységre, magától megmutatkozik. A tehetség fejlődési folyamat, amelyben nem a tehetséget kell azonosítani, hanem azt, hogy egy egyént mi segíti abban, hogy tehetség legyen. Ehhez sem kellenek feltétlenül pszichológiai tesztek. Hozzáértő szakemberek messze jobban azonosítják a tehetséget és a számára megfelelő fejlesztés paramétereit, mint a tesztek (Bartel, 1979).

Reis és Renzulli (1982) három, Sternberg (1992) két évtizeddel ezelőtt leírta, hogy a képesség-tesztek nem használhatók tehetségazonosításra, mert a tehetség összetettebb konstruktum, semhogy teszttel megragadható lenne. A tehetségazonosító „csomagok” a tehetséget több-kevesebb komponensre redukálják. A kutatási eredmények szerint tévedés, hogy bármely tényezőcsoportnak a mérésével előre jelezhető a kiváló teljesítmény (Ziegler és Stoeger, 2004).

A tehetségek megjelenését gátló tényező a tehetségek kutatása maga is. Bár a tehetség címke támogatólag hathat, számos esetben inkább problémaforrás. Freeman (2006) 35 éves követéses vizsgálata kimutatta, hogy amellet, hogy a beválást nem tudja megjósolni, már maga a tehetség azonosítása is súlyos zavarokat okozhat, mint például fejlődési, viselkedési zavar, családi problémák.

Arató Ferenc:

A tesztek a helyükön kell kezelni, vagyis a pszichológiai tesztek is a saját kontextusukban és érvényességi körükben. Alapvetően diagnosztikus és a fejlesztési eredményeket vizsgáló tesztrendszerek nem kizárólagos, s inkább eszközjellegű használatát tudom elképzelni a tehetség-kibontakoztatással kapcsolatban.

Ugyanakkor egyetértek például a nevelésművészeti iskolában is megfogalmazott megközelítéssel. Minden pedagógiai, nevelési folyamat az értő figyelemmel, a jövőben aktualizálódó tehetség megismerése által válik relevánssá. A pedagógust ez a megértési folyamat avatja nevelővé, vagyis azáltal tudunk felnőni a feladathoz, hogy az adott, egyedi fiatal megértése révén megértjük és megszüljük önmagunkat mint nevelőt, pedagógust, aki képes az adott fiatal fejlődését kísérni, segíteni.

Mivel a tesztek egy már megtörtént s ezáltal megismert-interpretált múltbéli tapasztalatra építenek nem feltétlenül képesek elősegíteni azoknak a tehetségpotenciálokak a feltérképezését, amelyek a gyorsan változó jövőben aktualizálódnak és értékelődnek fel, s amelyeknek a természetéről jelenleg fogalmunk sem lehet. Így a tehetség-kibontakoztatásnak az elmúlt negyven-ötven évben feltárt feltételeit, környezeti kondícióit tudjuk világosan körvonalazni és megteremteni, amelyben kellően szélesre nyitott értelmezési horizonttal kell felkészülnünk arra, hogy ne csak az ismert, hanem az új kihívásokra, lehetőségekre válaszoló ismeretlen tehetségpotenciálokra is érzékenyek legyünk. A gyermek megértése mint alkotó folyamat avat be bennünket az ő egyedi jövőjébe, avat bennünket nevelővé, egy olyan létező segítőjévé, amely korábban nem létezett.

Balogh László:

A fejlődéslelektan és pszichodiagnosztika évszázadra visszanyúló kutatási eredményei biztos támpontot nyújtanak a tesztek felhasználásához a gyerekek, fiatalok képességeinek, személyiségének megismerésében. Ugyanakkor azt a kérdést speciálisan kell vizsgálnunk, hogy ezek a tesztek mennyire használhatók a tehetségek azonosításában. Ebben vannak hazánkban a felhasználást támogatók, illetve ellenzők is. Úgy gondolom, hogy a területen legjobb hazai szakemberek véleményét kell kiindulási pontként kezelnünk, s ehhez van friss kapaszkodónk is. A MATEHETSZ felkért egy szakmai bizottságot a pszichológusok számára megfogalmazott ajánlások elkészítésére, s e bizottságnak a kötete most van nyomdai előkészítő szakaszban. A Szakmai Bizottság tagjai voltak, ők közösen dolgozták ki és fogadták el a kötetet: Dr. Herskovits Mária, Tamás Márta, Dr. Dávid Imre, Dr. Gyarmathy Éva, Dr. Orosz Róbert, Pálnokné Pozsonyi Márta, Szalay Miklós, Dr. Tabiné Lehotai Klára. A kötet 23. oldalán a Herskovits Mária és Dávid Imre tollából eredő tanulmányban az alábbiakat olvashatjuk: „A tesztek hasznos segédeszközök, ha megfelelnek a tesztek általánosan elfogadott kritériumainak. Kiemelve, hogy:

- megfelelően validok – az esetek többségében éppen erről nincs adat,
- megfelelő standard, viszonyítási alap áll rendelkezésünkre,

- korrekt módon vesszük fel és értékeljük ki,
- megfelelő szemlélettel használjuk azokat,
- nem tévesztjük szem elől, hogy pillanatnyi helyzetet mérnek,

és ezért biztos támpontnak csak a megjelenő magas teljesítmény tekinthető. A gyengébb eredménynél nem tudjuk, hogy valóban gyengébb képességek állnak mögötte, vagy pillanatnyi rossz állapot (betegség, fáradtság, szorongás, motiválatlanság stb.) okozza. Ezért többféle módszert kell használnunk! Ismétléssel, paralel eljárással járjuk körül a gyenge pontot, a gyereket lehetőleg egyéni helyzetben is vizsgáljuk! Az eredményeket körültekintően vesszük össze egyéb információkkal, és óvakodjunk az automatikus összegzések-től, kategorikus ítéletektől!”

Úgy gondolom, ha ezeket a szempontokat érvényesítjük, a tesztek segítségünkre lehetnek a tehetségigéreték azonosításában.

Bodnár Gabriella:

A tesztek alkalmazását csak akkor, abban az esetben tartom elengedhetetlenül fontosnak, ha a szülő, pedagógus bizonytalan a gyermek, illetve fiatal tehetségének megnyilvánulását illetően. Meggyőződésem, ha a szülő és a pedagógus ismeri a gyermek, fiatal képességeit, tevékenységét, eredményeit, nincs szükség módszertani megerősítésekre.

Péter-Szarka Szilvia:

A pszichológiai mérések (melyek nemcsak a képességekre, hanem egyéb területekre is irányulhatnak: például énkép, szorongás, érdeklődés...) nagyon sok információt nyújthatnak a tanulók egyéni jellemzőinek megismeréséhez és a további támogatás irányának meghatározásához. Emellett egyéb módszerek, pl. a tanári megfigyelés, a szülőkkel való konzultáció is hasznos kiegészítői lehetnek ennek a folyamatnak. Ugyanakkor egyértelmű, hogy a környezet megismerése, „diagnosztizálása” is fontos ahhoz, hogy az egyéni tanulási útvonalatokat meghatározhassuk. A fő kérdés tehát nem az, hogy használhatóak-e ezek a tesztek (mert természetesen igen), sőt talán nem is az életkor (hiszen óvodás korban is nyújthat értékes ismeretet a gyermekről például az érdeklődés megismerése), hanem az, hogy a megszerzett információt hogyan értelmezzük, mire használjuk.

A tesztek alapján történő azonosítás, illetve ’tehetséges’ vagy ’nem tehetséges’ kategóriák felállítása semmiképp sem szerencsés, hiszen ezek alapján csak annyit tudunk, hogy adott időben, adott feltételek és körülmények mellett, adott területen mire képes a gyerek. Ennél több és más jellegű információ is szükséges az egyébként dinamikus, folyamatosan változó egyén-környezet interakciójának megismeréséhez. A Ziegler-model (Ziegler, Vialle és Wimmer, 2013) arra hívja fel a figyelmet, hogy a tehetség kibontakozásának optimális támogatásához fontos mérni az egyéni tevékenység-repertoár, azaz a képességek, adottságok jellegét (melyben egyébként az általános mentális képességek mellett fontosabb szerepet tulajdonítanak a speciális, területspecifikus képességeknek), de ez csak a további összetevők (szubjektív lehetőségek, célok, környezeti feltételek..) fényében válik értelmezhetővé és használhatóvá. „Excellence is considered to be the result of successful adaptations to environments (sociotopes), containing potent learning opportunities.” (Ziegler és mtsai, 2013, 15. o.)

A tesztekkel történő tehetségazonosítás más jellegű problémája, hogy mivel a konkrét tehetségterületek specifikus képességeket igényelnek, akkor logikusan az lenne az ideális eljárás, ha minden egyes, specifikus területre szűrnénk a tanulókat, hiszen előre nem tudhatjuk, hogy ki melyik téren lesz kiemelkedő (ha lesz egyáltalán), ennek kivitelezése pedig nyilván lehetetlen. Kutatások azt mutatják (Ericsson és Lehmann, 1996; Felto-vich, Prietula és Ericsson, 2006), hogy ha valaki kiemelkedően teljesít, szakértő egy konkrét területen, akkor nagyon kevésbé valószínű, hogy egy másik területen is ugyan-

ezt a kiemelkedő eredményt tudja nyújtani. Ez arra utal, hogy specifikus képességek és a rájuk épülő gyakorlás vezet igazán jó teljesítményhez, ezt pedig nagyon nehéz lenne előre bejósolni általános képességmérő tesztek alapján. A Gagné-modell is úgy értelmezi (Gagné, 2008), hogy kiemelkedő természetes képességek hiányában nem lehet valaki kiváló egy adott tevékenység- vagy kompetenciaterületen, ugyanakkor az átlag feletti természetes képességek még nem eredményeznek biztosan kibontakozott talentumot (amint ezt például az alulteljesítő tanulók példája mutatja). Az is megállapítható a Gagné-modell alapján, hogy a képességek csupán nyersanyagként szolgálnak a későbbi kompetenciák alapjaként az egyéb tényezők és tevékenységek függvényében. Egy adott képesség tehát különböző kompetenciákhoz vezethet, ugyanakkor egy adott kiemelkedő kompetencia több úton is elérhető. Ez az elgondolás a tehetségfejlődés nagyon nagymértékű egyéni változatosságára, egyediségére is magyarázatot ad.

És egy érdekes gyakorlati lehetőség: Az Egyesült Államokban, ahol a sztenderdizált tesztekben elért eredmények komoly mértékben meghatározzák a tanulók iskolai karrierjét, próbálkozások történtek arra nézve, hogy hogyan lehet a hagyományos képességteszteket átalakítani, kiegészíteni olyan módon, hogy többféle képesség megjelenjen és ezáltal a mérés méltányosabb legyen. A Sternberg-féle elmélet alapján kialakított Rainbow projekt az analitikus, kreatív és praktikus készségeket méri, a Kaleisodcope projekt mérési repertoárjában a Bölcsesség-faktor is szerepel, illetve az Aurora-projekt a sikeres intelligencia ('successful intelligence') területeit méri (Sternberg, Larvin és Grigorenko, 2011), így nagymértékben kitágítja a hagyományos képességmérés kereteit.

Negyedik körkérdés

Szakmai/művészeti tartalmakon, illetve a kreativitás fejlesztésén túlmenően mennyire tartják fontosnak, hogy más tartalmak is bekerüljenek a tehetséggondozás tematikájába, például a tehetséges fiatal morális tartásának fejlesztése a fejlesztése?

Vass Vilmos:

De facto, a tehetséggondozás tematikája folyamatosan bővül. Ennek egyik meghatározó oka a tudományok rohamos fejlődése, a kutatásokra alapozott tartalmak viszonylag gyors implementációja. Gondoljunk csak többek között a tanulástudomány, az agykutatás, a kognitív pszichológia, a sportélettan, a hálózatelmélet és nem utolsósorban a közgazdaságtan, valamint a szociálpszichológia területeire. Nem elhanyagolható tényező, hogy a tehetséggondozás actiotópe modelljéhez hasonlóan, nevezetesen az egyén-környezet interakciói a jelzett tudományterületek egyre erőteljesebb interdiszciplinaritásában is megragadhatók. A tantárgyközi tartalmak hatékony tematikus megjelenítése és beépítése alapvetően fejlesztési problematika. Ám meglátásom szerint két olyan szempont is hatással van erre, amelyeket érdemes röviden érinteni. Az egyik kutatásetikai szempont, amelyik egyre jelentősebb szerepet játszik a tehetséggondozás folyamatában. A másik tantervméleti szempont, amely szerint az új tartalmak megjelenítése és beépítése nem pusztán mennyiségi, hanem strukturális kérdés. Nota bene ebben az esetben a tanuló- és tanulósközpontú tantervi tartalom a fejlesztés eszköze (bővebben lásd: Vass, 2007, 3–11. o.).

Péter-Szarka Szilvia:

Természetesen fontos és szükséges, hogy a morális tartalmak is részei legyenek a tehetséggondozásnak: a nagy elméletalkotók, kutatók többsége el is jutott odáig, hogy ezt megfogalmazza (Renzulli, 2002; Gardner, Csíkszentmihályi és Damon, 2001; Sternberg, 1990, 1998). A Sternberg-féle tehetségkritériumok között is szerepel egyebek mellett az érték, mint kritérium (Sternberg és Zhang, 1995), Renzulli (2012) komplex elgondolása

pedig nagyszerűen helyezi ebbe a kontextusba, azaz a társadalmi felelősségvállalás kontextusába, a 'farkasfog-tényezők' közé a háromkörös-modell és a Gazdagítási Triász elemeit. Ezek az elgondolások mind arra utalnak, hogy a tehetség a személyes boldogulása mellett társadalmi szintű felelősséggel is bír, azaz nemcsak a saját, hanem a társadalom javára is kell fordítania tehetségét.

Ugyanakkor a megvalósítás, a 'hogyan' területén komoly kérdések vetődnek föl. Roland Persson (2009) abban látja a fő kérdést, hogy mit tekintünk a 'társadalom javának', azaz mi az, ami elfogadható és mi az, ami elutasított a társadalom részéről. Az írása alapján az körvonalazódik, hogy a társadalom elvárása általában az, hogy a már meglevő keretek stabilizálódjanak, ezért háttérbe szorítja, stigmatizálja azokat, akik felboríthatják a fennálló egyensúlyt. A társadalom támogató, ugyanakkor kereteket, adott esetben korlátokat jelentő jellegére utal Hunt (2006) is, amikor azt fogalmazza meg, hogy a társadalom erőteljesen meghatározza, hogy milyen tevékenységet 'jutalmaz', illetve 'büntet', így mintegy létrehozza a támogatott, saját érdekeinek megfelelő, illetve a kevésbé támogatott vagy elutasított tehetségterületek rendszerét. Hasonló problémát, azaz a 'morális viselkedés' relativitását és kultúrába ágyazottságát feszegeti Freeman (2008), akinek nagyszerű összefoglaló írása a témában óvatosságra int a tehetség és a moralitás direkt összekapcsolásával.

Ezek alapján tehát a terület fontossága egyértelmű és kétségtelen, ugyanakkor komoly dilemmák előtt állunk a moralitás definiálásával, mérhetőségével, kiterjeszthetőségével kapcsolatban.

Bodnár Gabriella:

A tehetség akkor tud érvényesülni, ha képes a szűkebb és tágabb társadalmi környezetben megfelelően viselkedni, alkalmazkodni. A társas hatékonyság, kapcsolatteremtő képesség fontos feltétele a tehetség érvényesülésének. Aki önmaga menedzselésére nem igazán képes, őt segíteni kell, ezért van a mentor, a facilitátor és a többségi társadalom, melybe nem mindegy, ki tartozik. A szocializáció első közössége a család, tehát én itt látom a legnagyobb lehetőséget, a sikerhez vezető úton, a sikerorientáció megjelenésére. A személyiségfejlesztés ugyanúgy fontos feladata a tehetséggondozásnak, mint a képességek kibontakoztatása.

Gyarmathy Éva:

Ziegler és Phillipson (2012) a hagyományos tehetséggondozás problémáját abban látják, hogy arra épül, hogy a tehetségek az oktatásban hiányokat szenvednek, és ezt kell kompenzálni. Miközben pedig számos egyén minden beavatkozás nélkül is kiemelkedő teljesítményeket ér el, viszont a tehetségprogramokba bevontak nem feltétlenül érnek el ilyen szintű eredményeket.

Mindenki számára, így a tehetségnek is, a fejlődési lehetőség és az értelmes tevékenység harmonikus személyiségfejlődést és ezzel a morális tartás megerősödését jelenti. A megfelelő fejlődési lehetőség az érdeklődés és a tevékenység megfigyelésével azonosítható:

- Az egyén érdeklődése mutatja, mely tevékenység irányában motivált az egyén, és miben kész a kitartó gyakorlásra, ami a képességek fejlődéséhez vezet.
- A tevékenysége jelzi, hogy adott területen milyen képességekkel rendelkezik valaki.

Az érdeklődés és a tevékenység behatárolja azt a területet, amelyet Vigotszkij (1967) „legközelebbi fejlődési zónának” nevezett. Ez az a közeg, amelyben a leghatékonyabban fejlődik az egyén, mert optimális a kihívás.

Csikszentmihályi Mihály (1998) „áramlat” modelljében vezeti le azt a természetes folyamatot, hogy a képességeknek megfelelő kihívás további tevékenységre sarkalló

elégedettségérzéshez vezet. Azt a jóérzést, ami a hozzáértés és a hatékonyságérzés által jön létre, nevezi Csíkszentmihályi áramlatnak. A „flow” állapota az optimális éberségi szinten jön létre, amikor éppen akkora feszültséget él meg az ember, amekkorára szüksége van.

Ha a kihívás és a képesség egymástól jelentősen eltér, feszültség, szorongás, aggodalom, unalom, vagy apátia alakul ki. Sem a személyiségfejlesztés, sem a morális oktatás nem váltja ki az értelmes tevékenységet, amely a legközelebbi fejlődési zónában az optimális kihívást jelenti.

Balogh László:

Ismételten azzal kell kezdenem, hogy már hosszú ideje felvetődött ez a problémakör a tehetségfejlesztésben. Sternbergnek 2002-ben megjelent WICS modellje középponti kérdésként vizsgálja a tehetségesek fejlesztésének a morális aspektusát. Én magam is kiemelt mozzanatként idézem Sternberg gondolatát 2004-ben megjelent könyvemben: „A bölcsesség Sternberg szerint talán a legfontosabb tulajdonság, amelyet a tehetségesekben keresnünk kell. Az emberek lehetnek intelligensek és kreatívak, de nem bölcssek. Azok az emberek, akik kognitív képességeiket gonosz vagy akár önző célokra fordítják, vagy akik figyelmen kívül hagynak más embereket, lehet, hogy nagyon okosak – ám ugyanakkor buták is... A bölcsesség nem egyszerűen a saját vagy valaki más ön-érdekeinek maximalizálását jelenti, hanem a különböző ön-érdekeknek (intraperszonális) a mások érdekeivel (interperszonális), valamint a kontextus (extraperszonális) olyan más aspektusaival való kiegyensúlyozását, mint például valakinek a városa, országa, környezete vagy akár istene. Rendelkezhet valaki gyakorlati intelligenciával, de ezt használhatja rossz vagy önző célokra is. Bölcsességgel az ember természetesen a saját jó céljaira is törekszik, de ugyanakkor közös célokat is próbál mások számára elérni. Ha valaki bölcs, akkor közös jóra törekszik, felismerve azt is, hogy ez a közös jó bizonyos emberek számára jobb, mint más embereknek.” (Sternberg, idézi: *Balogh*, 2004, 35–36. o.) Úgy gondolom, hogy Sternberg gondolatai irányadóak számunkra is a fejlesztő munkában, s kétségtávolosak tennivaló van még ezen a területen a hazai tehetségfejlesztésben is!

Arató Ferenc:

Morális tartás helyett, amely számomra meglehetősen szubjektív és túlságosan sokszínű referenciális keret a kérdés megértéséhez, inkább az intra- és interperszonális kompetenciákra, a személyes és szociális transzverzális attitűdökre, tudásokra, képességekre helyezném a hangsúlyt, egy szóval az érzelmi intelligenciára. Mivel ezek transzverzális kompetenciák, ezért adekvátan értelmezhetőek a különböző morális narratívákban (például önbizalom vagy mások segítése-megértése), nagyobb mértékben járulnak hozzá a kutatások szerint az egyén boldogulásához, konstruktív életviteléhez, mint például az IQ.

Itt elsősorban megint a környezeti feltételeket emelném ki, vagyis olyan pedagógiai környezetet szükséges teremteni, ahol ezek hatékonyan, eredményesen fejleszthetők minden egyes gyermeknél, így a kiemelkedő adottságokkal rendelkezőknél éppúgy, mint a többiekénél. A jelenlegi iskolai gyakorlatok zöme, illetve maga a tanárképzés sem koncentrált eléggé erre a területre, pedig bizony már ezen a területen is számos, tudományos eredménnyel alátámasztott jó gyakorlat, modell létezik (kooperatív tanulásszervezés, drámapedagógia, projektpedagógia, non-direktív pedagógia, produktív tanulásra koncentráló pedagógiai modellek stb.).

Ötödik körkérdés

Miben látják a hálózatok, illetve a magyar tehetségpont hálózat szerepét a diákok (közoktatásban történő, illetve egyetemi) tehetséggondozása szempontjából?

Péter-Szarka Szilvia:

A magyarországi hálózatok az utóbbi években látványos fejlődésnek indultak. A tehetségpont-hálózat hungarikumnak minősül és nagyszerű lehetőségeket rejt magában. Ugyanakkor hiányként kell megemlíteni, hogy az intézményi szintű hálózatok mellett ma még elenyésző mértékben találkozunk személyes hálózatokkal, melyek nem intézmények, szervezetek, hanem egyének kapcsolódását jelentik.

Több szerző is megfogalmazza a gyakorlatok megosztásának, az egymástól tanulásnak a hatékonyságát, szükségességét (*Bausmith és Barry, 2011; Lieberman és Pointer-Mace, 2010; Wesely, 2013*). Tanári közösségekben az egyszerű óravázlat-megosztástól a nyitott ajtóig (amikor látogathatják egymás óráit a tanárok), a személyes beszélgetéseken, műhelymunkákon keresztül, vagy a közösségi térként funkcionáló online felületek használatával nagyszerű lehetőség nyílik mások gyakorlatának megismerésére, arra, hogy a saját iskolai-tanítási gyakorlatokat más is láthassa, tanuljon belőle, illetve mindezek közös átgondolására, megbeszélésére. Ebben a folyamatban a tudás, ismeret növekedése mellett a szakértő tanár egyik legfőbb tulajdonsága, az önreflexióra való képesség erősödik.

Ugyanakkor nemcsak tanárok, hanem tanulók is hozhatnak létre valódi, fizikai jelenlétet kívánó vagy online tanulóközösségeket, hálózatokat (például Iggy: <https://www.iggy.net/>, felhő-suli, önszerveződő tanulás és tanulóközösségek: *Mitra és Dangwal, 2010; Mitra és Quiroga, 2012*). Illetve a tanár-diák kapcsolatban is új lehetőséget jelenthet a megfelelő emberek összekapcsolása, a mentorálás vagy az e-mentorálás (*Grassinger, Porath és Ziegler, 2010; Schimke, Stoeger és Ziegler, 2009*). A felsorolt hálózati formák mind annak a lehetőségét hordozzák, hogy személyek kerüljenek egymással kapcsolatba, és a kapcsolat, a közösség erejére támaszkodva tanuljanak, fejlődjenek.

Arató Ferenc:

A legfontosabb feladat lenne megszabadulni rendszer szinten a tehetség-kibontakoztatást akadályozó, korlátozó hierarchikus, büntető-jutalmazó, reflektálatlanul moralizáló, megbélyegző oktatási örökségünktől. Ez kooperatív, szubszidiáris hálózati rendszerek segítségével lehetséges. A szubszidiáris kooperatív struktúrák kialakítása garantálhatja az egyénre, osztályra, intézményre szabott fejlesztés, támogatás és minőségfejlesztés lehetőségét. A horizontális tanulás elősegítése intézményeken belül, intézmények között, tankerületi, illetve regionális és inter-regionális szinten a minőségi oktatás, a tehetség-kibontakoztatás három aspektusát egyaránt érvényesíteni tudná, vagyis hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb gyakorlathoz vezetne. Mindehhez szubszidiáris, vagyis pedagógus egyénekre, intézményi csoportokra, tagintézményekre szabott szolgáltatási hálózat kiépítése szükséges.

Az elmúlt 20 évben volt törekvés egy ilyen rendszer kialakítására. Döntően civil fejlesztők, kutatók kezdeményezésére és oktatási intézmények részvételével kialakításra került egy olyan modell, amely még az oktatáspolitikai döntéshozó ingerküszöbét is elérte. 2003–2005 között úgy tűnt, hogy a hivatalos oktatáspolitikai törekvések részévé is válhat, azonban 2005-től figyelmen kívül hagyták ennek a szubszidiáris kooperatív modellnek az elemeit, nem építették ki pilléreit, ignorálták a modellt, amely így a megvalósulás során töredezetté vált, majd felolvadt a kivitelezés során. A modellel kapcsolatos kutatások megjelenését is akadályozták, noha azok éppen azt bizonyították, hogy a szubszidiáris kooperatív hálózati modell és szolgáltatások hatékonyabb, eredményesebb

intézményi bevonódáshoz és gyakorlathoz vezetnek. Számos tehetségpont köszönheti kiemelkedését ennek a bázisintézményi modellnek és szubszidiáris támogatási rendszernek (például Hejőkeresztúr).

Balogh László:

A korábban már említett, a MATEHETSZ által megvalósított „Géniusz Program”, valamint a most folyó „Tehetséghidak Program” egyértelművé tette a tehetséghálózatok jelentőségét, és az elmúlt években sokat is tettünk annak érdekében, hogy ne csak elszigetelt tehetséggondozó műhelyek működjenek Magyarországon. A tehetségterkép mutatja a tehetségpontjainkat - több mint ezer van belőlük, s meglehetősen sok kapcsolat is alakult ki közöttük, elsősorban a tehetségsegítő tanácsok közreműködésével. Ugyanakkor az is világos, hogy ennek a hálózatnak az építése nem lehet sikeres rövidtávon, sokat kell még dolgoznunk azon, hogy széleskörű szakmai kapcsolatrendszer alakuljon ki a hétköznapi tehetségfejlesztő tevékenységrendszerben. További előrelépést jelenthet az európai tehetséghálózat kiépítése, amelyen most fáradozik Csermely Péter professzor, a European Council for High Ability elnöke.

Gyarmathy Éva:

Egy sokszínű országos hálózat alkalmas a tehetségek sokféle környezeti igényeinek kiszolgálására, vagyis az új paradigma egyik tényezője. A hálózat elemei különböző lehetőségekkel és módszerekkel rendelkeznek, ezáltal egy ilyen rendszer nem az egyént idomítja a meglévő módszereihez, hanem megkeresi a megfelelő ellátást nyújtani képes szervezetet és szakembereket. Ez akkor oldható meg könnyedén, ha a hálózathoz tartozó szervezetek szabadon fejlődhetnek, mert egyediségük a garancia a sokféle megoldásra.

Nagyon különböző háttérű és működésű többféle szervezet, például oktatási intézmények, klubok, egyesületek, múzeumok, sőt, egészségügyi ellátást végző intézmények is szükségesek az ellátás komplex rendszeréhez.

A spontán, a felmerülő igények alapján szerveződő fejlesztő csoportok egy-egy egyén vagy kiscsoport ellátásában vesznek részt. Függetlenül attól, hogy adott egyén tehetség oldala vagy az elmaradásai miatt került a rendszerbe, a hálózatban a cél az erősségekre építő komplex fejlesztés (Gyarmathy, 2013).

Bodnár Gabriella:

A hálózat építése, lehetővé teszi a tehetséggondozás komplex módon történő értelmezését. Ez nemcsak az egyéni fejlesztésre, hanem a kapcsolatok összességére is érvényes. Számomra a tehetséggondozás az óvodás kortól (sőt korábbról) a munkaerőpiacig tartó folyamat, amiben a tehetséges egész személyiségére vonatkozó fejlesztő módszertan szerepét tartom fontosnak

Hatodik körkérdés

Mit tartanak egy tehetséges ember esetében sikeres életpályájának, azaz hogyan mérnék a tehetséggondozó munka sikerességét?

Balogh László:

Erre a kérdésre nagyon nehéz korrekt választ adni. Ennek a feltétele az lenne, hogy ismernénk az emberekben levő adottságokat, s ha látnánk, hogy kibontakoznak azok, akkor sikerről beszélhetnénk, ha nem, akkor kudarcról. Jelenleg nem marad más kapaszkodó, mint az egyének teljesítménye: aki magas szinten teljesít az élet különböző területein, annak a tehetségét minden bizonnyal hatékonyan bontakoztattuk ki. Viszont nehéz

ezt megítélni a kevéssé jól teljesítőknél, hiszen többnyire nem tudhatjuk, hogy a gyengébb teljesítmény mögött gyengébb adottságok állnak-e, vagy pedig nem végeztük jól a munkánkat a tehetségfejlesztésben.

Vass Vilmos:

Néhány alapvető szempontot emelnék ki, kissé vázlatosan. Amennyiben a tehetséggondozó támogató környezet megvalósul, érdemes azt megnézni, hogy egy-egy sikeres életpálya mögött milyen dimenziók mutatkoznak meg. Olyan longitudinális vizsgálatokra gondolok, amelyeket például négy éven keresztül Csíkszentmihályi megvalósított. Ráadásul ezt némiképpen kiegészítve, nemzetközi összehasonlító kutatásokat javasolok, amelyek egy-egy sikeres életpálya produktivitását: gazdasági, társadalmi és kulturális hozzáadott értékét mérésmetodikai szempontból megbízható módon, tudományos igényességgel vizsgálják. Ez szoros összefüggésben van a tehetséggondozó munka sikerességének kérdéskörével, amelynek csak egyik feltétele a nemzetközi komparatistikai kutatások elindítása.

A másik feltétel egy minőségi, hatékony tudásmenedzselés, amely színvonalas szakmai műhelyeket, széles körű társadalmi diskurzust és izgalmas szakmai vitákat, nem utolsósorban a tehetséggondozás jelentőségének, gazdasági, társadalmi és kulturális hozzáadott értékének a kommunikációját jelenti. Végül, de nem utolsósorban a tehetséggondozás rendszerszerű megközelítésében, egyben az elvégzett munka sikerességének mérésében meghatározó szerepe van az intelligens elszámoltathatóságnak, amely a belső és külső mérések, valamint a szummatív és a fejlesztő értékelés egyensúlyát jelenti (lásd: *Hopkins*, 2011.)

Péter-Szarka Szilvia:

A tehetséges ember tehetsége a személyiségének csak egy aspektusa, így az ezen a területen való sikeresség nem feltétlenül jelenti a teljes életpálya sikerességét, illetve fordítva, a kiemelkedő képesség kibontakoztatásának sikertelensége nem feltétlenül jelenti a teljes élet sikertelenségét. Innentől a kérdés nagyon filozofikussá és nehezen megválaszolhatóvá válik: milyen a sikeres élet? A kulcs valahol az egyéni elégedettségben rejlik. Időskori kreativitást és elégedettséget vizsgáló kutatásunkban (*Fuszek és Péter-Szarka*, 2012) azt láttuk, hogy objektív értelemben viszonylag sikeres és elismert életút végén is lehet valaki elégedetlen és keserű, míg a hétköznapi értelemben kevésbé kiemelkedő, kevésbé nagyot alkotó idős ember is lehet elégedett, életvidám. A lényeg az volt, hogy a személy sajátjának és hasznosnak érezze, érezhesse a döntéseit, és jó emberi kapcsolatai legyenek. Ez Deci és Ryan (1985) öndeterminációs elméletének három pillérét – autonómia, kompetencia és kapcsolatok – igazolja. A tanulság ebből talán az lehet: legyen lehetősége az embernek választásra, döntésre, legyenek alternatívák, lehetőségek, alkalmak az egyéni és önálló döntésre (autonómia), legyen lehetősége arra, hogy megtalálja azt a területet, ahol kompetensnek, hasznosnak, értékesnek érezheti magát (kompetencia), és legyenek körülötte támogató, elfogadó emberi kapcsolatok. A mérése? Nem tudom... Talán ha kevesebb alkoholbeteg, kevesebb depressziós és öngyilkos lesz Magyarországon, ha az általános mentálhigiénés állapot jobb lesz, ha kevesebben hagyják el az országot, ha a fiatalok megtalálhatják a kepeségeiknek-érdeklődésüknek megfelelő iskolát és munkahelyet, ha meg tudnak élni normálisan a munkájukból, ha örömmel vállalnak gyermekeket, az majd jelezni fogja a munka sikerességét.

Bodnár Gabriella:

A tehetséges ember akkor sikeres, ha meg tudja valósítani önmagát, vagyis örömet leli munkájában, az életében, aktív résztvevője a társadalomnak, tevékenységét átszővi a flow, hasznosnak és boldognak érzi magát embertársaival, ember társai körében.

Arató Ferenc:

A sikeres életpálya megvalósításához megint csak környezeti feltételeket sorolnék a hazai kontextusra vonatkoztatva. Azokat a dinamizmusoknak a megszüntetését emelném ki, amelyek jelenleg a tehetség utat-törésének útjában állnak Magyarországon:

„Uram-bátyám” korrupciós dinamizmusok megszüntetése.

A politikai hatalmat befolyásoló privilegizáltak tehetségtől független előnyben részesítő dinamizmusainak megszüntetése.

A minőség-orientált kezdeményezésekkel, fejlesztésekkel szemben álló, kontraszelektált, a köznevelésben dolgozó réteg pályamódosításának hatékony elősegítése.

A tehetséges, felkészült, a tanári pályára hivatásként tekintő szakemberek és fiatalok előnyben részesítése, magasabb szintre pozicionálása.

Olyan feltételek megteremtése lenne fontos tehát, amelyek között a konstruktív, tehetség-kibontakoztató életpálya megvalósítás nem tűnik megvalósíthatatlan ideálnak. Amelyek között a társadalmi forrásokhoz való hozzáférés strukturálisan garantált minden érintett számára. Ahol a rendszer és intézményfejlesztési törekvések, illetve a fejlődésben lévő tehetség-kibontakoztató gyakorlat rendszer szinten és a mindennapi rutinban sincs kiszolgáltatva a politikai változásoknak. Ahol a tehetség-kibontakoztatás társadalmi stratégiáját hozzáértő szakemberek nyílt diskurzusaiban, dialógusaiban a társadalmi nyilvánosság, valamint az érintettek bevonásával hosszú távra lehet meghatározni.

Gyarmathy Éva:

A tehetség meghatározó pozitív, vagyis értéként azonosított változásokat tud elérni, vagyis tevékenysége jelentős és tartós, értékteremtő hatással van környezetére. A tehetséggondozó munka sikeressége azonban nem mérhető ezekkel az értékekkel.

A „talentum” a súly és az érték mérésének egysége volt. Az Ótestamentumban értékes fémek, arany vagy ezüst mértékegységeként szerepel, az Újtestamentumban pénzérme-ként (*Fairchild*, 2013). Vagyis a talentum értéket jelent, de formája változott már az ókori időkben is.

A teljesítményben megjelenő tehetség, a talentum, értéket jelent minden közeg számára, viszont az értékek miben léte és formája erősen változik.

Gagné (2004) szerint a 'tehetség' kifejezés a spontán természetes kiemelkedő képességeket, a 'talentum' kifejezés a módszeresen fejlesztett kiemelkedő képességeket jelzi. Akár egyetértünk ezzel, akár nem, a tehetséggondozás hatékonyságának mérése szempontjából egyik sem jelent támpontot, mert nem foglalkozik az értékek miben létével.

A tehetséggondozás hatékonyságának vizsgálatára, ugyanúgy ahogy a tehetség vizsgálatára sem az amúgy is nehezen meghatározható értékek mérícskélése vezet. 'Action'-, vagyis tevékenység-központú megközelítést javaslok. A tehetséggondozó munka mérhető három területe:

1. A felvállalt és végigvezetett feladatok. (A végigvezetés a legtöbb esetben a feladat megfelelő kezekbe történő továbbadását is jelenti.)
2. A hatékony komplex ellátás érdekében kialakított és fenntartott kapcsolatok.
3. Folyamatosan fejlődő a módszertan, a fejlődés érdekében többféle szervezet megkeresése, illetve többféle szervezet által mutatott érdeklődés a módszerei iránt, mert azok mindig megújuló lehetőségeket mutatnak.

A kihívások felvállalása (1), a nyitottság (2) és a folyamatos fejlődés igénye (3) út a kiemelkedő teljesítményekhez. Ilyen a tehetség és ilyen a tehetséges tehetséggondozó is.

Hivatkozott vagy ajánlott szakirodalom

Arató Ferenc:

Arató Ferenc és Varga Aranka (2005): *A kooperatív hálózat működése*. PTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.

Arató Ferenc és Varga Aranka (2012a): *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszerzés rejtelmeibe*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Arató Ferenc és Varga Aranka (2012b): *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához*. Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal, Budapest.

Bar-On, R. (2001): Emotional intelligence and self-actualization. In: Ciarrochi, J., Forgas, J. és Mayer, J. D. (szerk.): *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. Psychology Press, New York. 82–97.

Ciarrochi, J., Forgas, J. P. és Mayer, J. D. (2004): *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest.

Goleman, D. (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Edge 2000, Budapest.

Goleman, D. (2008): *Társas intelligencia – Az emberi kapcsolatok új tudománya*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.

Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (2005): New Developments in Social Interdependence Theory. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, **131**. 4. sz. 285–358.

Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (2009): *An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning*. 2009. 07. 14-i megtekintés, <http://er.aera.net>

Kagan, S. és Kagan, M. (2009): *Kagan's Cooperative Learning*. Kagan Publishing, San Clemente.

Köhler, H. (2003): *Rossz gyerekek pedig nincsenek*. Szépnep Kiadó, Szeged.

Marzano, R., Pickering, D. és Pollock, J. (2001): *Classroom Instructions that Works: Research Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Assotiation for Supervision and Curriculum Development, Alexandra.

Rogers, C. (2004.B): Az igazán fontos tanulás a terápiában és az oktatásban. In: uő: *Valakivé válni – A személyiség születése*. Edge 2000 Kft., Budapest. 347–368.

Wenglinsky, H. (2000.): *How Teaching Matters – Bringing the Classroom Back into Discussion of teacher quality*. Education Testing Service, Princeton.

Wenglinsky, H. (2002): *How Schools Matter: The Link Between Teacher Classroom Practices and*

Student Academic Performance. Education Policy Analysis Archives, **10**. 12. sz.

Balogh László:

Balogh László (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Balogh László (2012): *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó, Debrecen.

Dávid Imre és Herskovits Mária (2011, szerk.): *A Nevelési Tanácsadók Országos Egyesülete és a MATEHETSZ együttműködésében létrejött szakmai bizottság jelentése és ajánlásai a nevelési tanácsadókban folyó tehetséggondozó munka szakmai protokolljára*. MATEHETSZ, Budapest

Gagné, F. (2011): Academic Talent Development and the Equity Issue in Gifted Education. *Talent Development and Excellence*, **3**. 1. sz. 3–22. p

Gordon Győri János (2012): *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja*. II. MATEHETSZ, Budapest.

Heller, K. A. (2012): Indentification: An Integral Part of Gifted Education. In: Ziegler, Fischer, Stoeger és Reutlinger (szerk.): *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin–Zürich–Münster. 81–95.

Oswald, F. és Weringer, S. (2012): Gifted education within the Regular School System and in Special Schools: Franz Mönks' Engagement in Teacher Training in Austria. In: Ziegler, Fischer, Stoeger és Reutlinger (szerk.): *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin–Zürich–Münster. 194–209.

Renzulli, J. S. és D'Souza, S. (2012): Intelligences Outside the Normal Curve: Co-Cognitive Factors that Contribute to the Creation of Social Capital and Leadership Skills in Young People. In: Ziegler, Fischer, Stoeger és Reutlinger (szerk.): *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin–Zürich–Münster. 171–191.

Bodnár Gabriella:

Bodnár Gabriella, Takács I. és Balogh Á (2011, szerk.): *Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.

Herskovits Mária és Ritoók Magda (2013, szerk.): *Tehetségek vonzásában*. Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület.

Kun Ágota és Takács Ildikó (2013, szerk.): *Oktatói kézikönyv a tehetséggondozáshoz*. Nemzeti Tehetségprogram.

Gyarmathy Éva:

Bartel, E. V. (1979): Issues in identification, definition and testing with gifted. In: Nicholas Colangelo, Ronald T. Zaffrann (szerk.): *New Voices In Counselling The Gifted*. Kendall & Hunt Publishing Company, Dubuque, IA. 130–140.

Csikszentmihályi, M. (1990): *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row, New York. Magyarul: Csikszentmihályi Mihály (1991): *Flow. Áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Fairchild, M. (2013): *What Is a Talent? Bible Weights and Measures*. <http://christianity.about.com/od/glossary/a/Talent.htm><http://christianity.about.com/od/glossary/a/Talent.htm>

Gagné, F. (2004): Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15. 2. sz. 119–147.

Gyarmathy Éva (megjelenés alatt): Tehetségállapot a különleges tehetségek ellátásában. *Inspiráció*.

Lombroso, C. (1864): *Genio e follia*. Magyarul: Lombroso, C. (1998): *Lángész és örültség*. LAZI, Szeged.

Terman, L. M. (1925): *Genetic studies of genius. Vol. I. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press, Stanford, CA.

Vigotszkij, L. Sz. (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Ziegler, A. és Phillipson, S. N. (2012): Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23. 1. sz. 3–30.

Ziegler, A., Stoeger, H. és Vialle, W. (2012): Giftedness and Gifted Education: The Need for a Paradigm Change. *Gifted Child Quarterly, October*, 56. sz. 194–197.

Ziegler, A., Vialle, W. és Wimmer, B. (2013): The actiotope model of giftedness. In: Phillipson, S. N., Stoeger, H. és Ziegler, A. (szerk.): *Exceptionality in East-Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. Routledge, London. 1–17.

Péter-Szarka Szilvia:

Basmith, J. M. és Barry, C. (2011): Revisiting professional learning communities to increase College Readiness: The importance of pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 40. 4. sz. 175–178.

Borland, J. (2005): Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In: Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (szerk.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, New York. 1–19.

Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Csikszentmihályi Mihály (2008): *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találegonyság pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csikszentmihályi, M. (2009): A systemy perspective on creativity and its implications for measurement. In: Villalba, E. (szerk.): *Can creativity be measured?* International Conference volume. Directorate-General for Education and Culture, Centre for Research on Lifelong Learning. 407–414. <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/creativity/report/system.pdf>

Deci, E. L. és Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum, New York.

Ericsson, A. (2009): Enhancing the Development of Professional Performance: Implications from the Study of Deliberate Practice. In: Ericsson, K. A. (szerk.): *Development of Professional Expertise: Toward Measurement of Expert Performance and Design of Optimal Learning Environments*. Cambridge University Press, New York. 405–431.

Feltovich, P., Prietula, M. és Ericsson, K. A. (2006): Studies of expertise from psychological perspectives. In: Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J. és Hoffman, R. R. (szerk.): *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press.

Freeman, J. (2005): Permission to be gifted: how conceptions of giftedness can change lives. In: Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (szerk.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, New York. 80–97. http://www.joanfreeman.com/pdf/JF_Permission_to_be_gifted_05.pdf

Freeman, J. (2008): Morality and giftedness. In: Balchin, T., Hymer, B. és Mathews, D. (szerk.): *The Routledge International Companion to Gifted Education*. Routledge, London – New York. 141–148. http://www.joanfreeman.com/pdf/free_moralityandgiftedness.pdf

Fuszek Csilla és Péter-Szarka Szilvia (2012): *The secret of happy ageing: Creativity in late adulthood as a supportive factor for integrity*. Előadás: 13th International ECHA Conference. Germany, Münster, szeptember 12–15.

Gagné, F. (2008): *Building gifts into talents: Overview of the DMGT*. <http://www.sfu.ca/~kanevsky/428/Gagne.pdf>

Gardner, H., Csikszentmihályi, M. és Damon, W. (2001): *Good work: When excellence and ethics meet*. Basic Books, New York.

Grassinger, R., Porath, M. és Ziegler, A. (2010): Mentoring the gifted: A conceptual analysis. *High Ability Studies*, 21. sz. 27–46.

- Hunt, E. (2006): Expertise, talent, and social encouragement. In: Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J. és Hoffman, R. R. (szerk.): *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press. 31–40.
- Lieberman, A. és Pointer-Mace, D. (2010): Making Practice Public: Teacher Learning in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*, **61**. 1–2. sz. 77–88.
- Mitra, S. és Dangwal, R. (2010): Limits to self-organising systems of learning – the Kalikuppan experiment. *British Journal of Educational Technology*, **41**. 5. sz. 672–688.
- Mitra, S. és Quiroga, M. (2012): Children and the Internet – A preliminary study in Uruguay. *International Journal of Humanities and Social Science*, **2**. 15. sz. 123–129.
- Persson, R. S. (2009): The unwanted gifted and talented: A sociobiological perspective of the societal functions of giftedness. In: Shavinina, L. V. (szerk.): *International Handbook on Giftedness*. Springer. 913–924.
- Péter-Szarka Szilvia (megjelenés alatt): Kreatív klíma: a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei. *Talantum*.
- Renzulli, J. (2002): Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, **84**. 1. sz. 33–58.
- Renzulli, J. (2012): Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, **56**. 3. sz. 150–159. http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/Reexamining_Role_of_Gifted_Ed_and_Talent_Dev.pdf
- Schimke, D., Stoeger, H. és Ziegler, A. (2009): Prädiktoren einer langfristigen Teilnahme an einem E-Mentoring-Programm. In: Stoeger, H., Ziegler, A. és Schimke, D. (szerk.): *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Pabst, Lengerich, Germany.
- Sternberg, R. (ed., 1990): *Wisdom: Its nature, origins and development*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1998): A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, **2**. 4. sz. 347–365.
- Sternberg, R. és Davidson, J. (2005, szerk.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, New York.
- Sternberg, R., Larvin, L. és Grigorenko, E. (2011): *Explorations in Giftedness*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. és Zhang, L. (1995): What Do We Mean by Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory. *Gifted Child Quarterly*, **39**. 2. sz. 88–94.
- Wesely, P. M. (2013): Investigating the Community of Practice of World Language Educators on Twitter. *Journal of Teacher Education*, **64**. 4. sz. 305–318.
- Ziegler, A. (2005): The Actiotope Model of Giftedness. In: Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (szerk.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, New York. 411–436.
- Ziegler, A., Vialle, W. és Wimmer, B. (2013): The actiotope model of giftedness. In: Phillipson, S., Stoeger, H. és Ziegler, A. (szerk.): *Exceptionality in East Asia. Explorations in the actiotope model of giftedness*. Routledge, New York. 1–17.

Vass Vilmos:

Bruner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Csikszentmihályi Mihály (2008): *Kreativitás. A Flow és a felfedezés, avagy a találfelkonyosság pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csikszentmihályi, M. (1999): Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. In: Sternberg, R. J. (szerk.): *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, New York, NY.

Demeter Kinga (2006, szerk.): *Kompetencia*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.

Amabile, T. M. (1983): The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, **45**. 2. sz. 357–376. doi:10.1037/0022-3514.45.2.357.

Amabile, T. M. (1996): *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Westview Press, Boulder, CO.

Beghetto, R. A. és Kaufman, J. C. (2007): Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for Mini-C Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, **1**. 2. sz. 73–79.

Craft, A. (2001): *An Analysis of Research and Literature on Creativity in Education*. Report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority.

Craft, A. (2003): Early Years Education in England and Little C Creativity – The Third Wave? *Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, **13**. 1. sz. 49–57.

Csikszentmihályi, M. (1988): Society, Culture, and Person: A Systems View of Creativity. In: Sternberg, R. J. (szerk.): *The Nature of Creativity*. Cambridge University Press, New York, NY. 325–339.

Csikszentmihályi, M. (1996): *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. HarperCollins, New York.

Csikszentmihályi, M. (1998): Creativity and Genius: A Systems Perspective. In: Steptoe, A. (szerk.): *Geni-*

us and Mind: Studies of Creativity and Temperament. Oxford University Press, New York, NY. 39–64.

Hopkins, D. (2011): *Minden iskola kiváló iskola. A rendszervezés lehetőségeinek kiaknázása.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

McIntyre, P. (2008): Creativity and Cultural Production: A Study of Contemporary Western Popular Music Songwriting. *Creativity Research Journal*, 20. 1. sz. 40–52.

O' Connor, J. (2012): Is It Good to be Gifted? The Social Construction of the Gifted Child. *Children & Society*, 26. 4. sz. 293–303.

Phillipson, S. N., Stoeger, H. és Ziegler, A. (2013, szerk.): *Exceptionally in East Asia. Exploration in the actiotope model of giftedness.* Routledge, Taylor and Francis Group, London – New York.

Plucker, J. A., Beghetto, R. A. és Dow, G. T. (2004): Why isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potential, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologists*, 39. sz. 83–96.

Ryhammar, L. és Brolin, C. (1999): Creativity Research: Historical Considerations and Main Lines of Development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43. 3. sz. 259–273.

Simonton, D. K. (1984): Artistic Creativity and Interpersonal Relationships Across and Within Generations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46. 6. sz. 1273–1286.

Solomon, C. M. (1990): Creativity Training. *Personnel Journal*, 69. sz. 64–71.

Spiel, C. és Von Korff, C. (1998): Implicit Theories of Creativity: The Conceptions of Politicians, Scientists, Artists and School Teachers. *Journal of High Ability Studies*, 9. 1. sz. 43–58.

Sternberg, R. J. (1985): Implicit Theories of Intelligence, Creativity, and Wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49. 3. sz. 607–627.

Sternberg, R. J. (2006): Creating a Vision of Creativity: The First 25 Years. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 1. sz. 2–12.

Sternberg, R. J. és Lubart, T. I. (1991): An Investment Theory of Creativity and its Development. *Human Development*, 34. 1. sz. 1–31.

Sternberg, R. J. és Lubart, T. I. (1995) *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity.* Free Press, New York, NY.

Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. és Singer, J. L. (2004, szerk.): *Creativity: The Psychology of Creative Potential and Realization.* American Psychological Association, Washington, DC.

Swartz, D. (1997): *Culture & Power: The Sociology of Pierre Bourdieu.* University of Chicago Press, Chicago.

Vass Vilmos (2007): A tantervi tartalom mint fejlesztési eszköz. *Új Pedagógiai Szemle*, június, 3–11.

Wyse, D. és Dowson, P. (2009): *The Really Useful Creativity Book.* Routledge, Oxon.

A gondolatokat utólagosan jegyezték le az előre megadott kérdések kapcsán a beszélgetés résztvevői:

Arató Ferenc egyetemi adjunktus (Pécsi Tudományegyetem), Balogh László egyetemi docens (Debreceni Egyetem), Bodnár Gabriella igazgató, egyetemi docens (BME Ergonómia és Pszichológia Tanszék, NymE BPK Humántudományi Kutató Központ), Gyarmathy Éva főmunkatárs (MTA Pszichológiai Kutatóintézete), Péter-Szarka Szilvia egyetemi adjunktus (Debreceni Egyetem), Vass Vilmos egyetemi docens (ELTE PPK Neveléstudományi Intézet) utólagosan jegyezték le az előre megadott kérdések kapcsán. A szöveg szerkesztését vállalta Fuszek Csilla, aki a konferencián a beszélgetés moderátora volt. A cikk különlegessége, hogy a végén tartalmazza a beszélgetésben résztvevő kollégák értékes szakirodalmi ajánlásait is.

Fuszek Csilla

a hátrányos helyzetűek tehetséggondozása munkabizottság elnöke,
külső kapcsolatok munkabizottság társelnöke
Nemzeti Tehetségsegítő Tanács, Budapest